Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Saviani, Dermeval
Escola e democracia / Dermeval Saviani. - Campinas, SP: Autores Associados, 2008. - (Coleção educação contemporânea)

"Edição comemorativa"
Bibliografia.
ISBN 978-85-7496-219-1

1. Democracia 2. Educação - Filosofia 3. Política e educação I. Título. II. Série

08-04723 CDD-379

Índices para catálogo sistemático:
1. Política e educação 379

Impresso no Brasil - julho de 2008
Copyright © 2008 by Editora Autores Associados LTDA.

Capítulo 1
As teorias da educação e o problema da marginalidade

1. O PROBLEMA

e acordo com estimativas relativas a 1970, "cerca de 50% dos alunos das escolas primárias desertavam em condições de semi-analfabetismo ou de analfabetismo potencial na maioria dos países da América Latina" (Tedesco, 1981, p. 67). Isto sem levar em conta o contingente de crianças em idade escolar que sequer têm acesso à escola e que, portanto, já se encontram *a priori* marginalizadas dela.

O simples dado acima indicado lança de imediato em nossos rostos a realidade da marginalidade relativamente ao fenômeno da escolarização. Como interpretar esse dado? Como explicá-lo? Como as teorias da educação se posicionam diante dessa situação?

Grosso modo, podemos dizer que, no que diz respeito à questão da marginalidade, as teorias educacionais podem ser classificadas em dois grupos. No primeiro, temos

aquelas teorias que entendem ser a educação um instrumento de equalização social, portanto, de superação da marginalidade. No segundo, estão as teorias que entendem ser a educação um instrumento de discriminação social, logo, um fator de marginalização.

Ora, percebe-se facilmente que ambos os grupos explicam a questão da marginalidade a partir de determinada maneira de entender as relações entre educação e sociedade. Assim, para o primeiro grupo a sociedade é concebida como essencialmente harmoniosa, tendendo à integração de seus membros. A marginalidade é, pois, um fenômeno acidental que afeta individualmente um número maior ou menor de seus membros, o que, no entanto, constitui um desvio, uma distorção que não só pode como deve ser corrigida. A educação emerge aí como um instrumento de correção dessas distorções. Constitui, pois, uma força homogeneizadora que tem por função reforçar os laços sociais, promover a coesão e garantir a integração de todos os indivíduos no corpo social. Sua função coincide, no limite, com a superação do fenômeno da marginalidade. Enquanto esta ainda existir, devem se intensificar os esforços educativos; quando for superada, cumpre manter os serviços educativos num nível pelo menos suficiente para impedir o reaparecimento do problema da marginalidade. Como se vê, no que respeita às relações entre educação e sociedade, concebe-se a educação com uma ampla margem de autonomia em face da sociedade. Tanto que lhe cabe um papel decisivo na conformação da sociedade evitando sua desagregação e, mais do que isso, garantindo a construção de uma sociedade igualitária.

Já o segundo grupo de teorias concebe a sociedade como sendo essencialmente marcada pela divisão entre grupos ou classes antagônicas que se relacionam à base da força, a qual se manifesta fundamentalmente nas condições de produção da vida material. Nesse quadro, a marginalidade é entendida como um fenômeno inerente à própria estrutura da sociedade. Isso porque o grupo ou classe que detém maior força se converte em dominante se apropriando dos resultados da produção social, tendendo, em conseqüência, a relegar os demais à condição de marginalizados. Nesse contexto, a educação é entendida como inteiramente dependente da estrutura social geradora de marginalidade, cumprindo aí a função de reforçar a dominação e legitimar a marginalização. Nesse sentido, a educação, longe de ser um instrumento de superação da marginalidade, converte-se num fator de marginalização já que sua forma específica de

reproduzir a marginalidade social é a produção da marginalidade cultural e, especificamente, escolar.

Tomando como critério de criticidade a percepção dos condicionantes objetivos, denominarei as teorias do primeiro grupo de "teorias não-críticas" já que encaram a educação como autônoma e buscam compreendê-la a partir dela mesma. Inversamente, aquelas do segundo grupo são críticas uma vez que se empenham em compreender a educação remetendo-a sempre a seus condicionantes objetivos, isto é, à estrutura socioeconômica que determina a forma de manifestação do fenômeno educativo. Como, porém, entendem que a função básica da educação é a reprodução da sociedade, serão por mim denominadas de "teorias crítico-reprodutivistas".

2. AS TEORIAS NÃO-CRÍTICAS

2.1. A Pedagogia Tradicional

A constituição dos chamados "sistemas nacionais de ensino" data de meados do século XIX. Sua organização inspirou-se no princípio de que a educação é direito de todos e dever do Estado. O direito de todos à educação decorria do tipo de sociedade correspondente aos interesses da nova classe que se consolidara no poder: a burguesia. Tratava-se, pois, de construir uma sociedade democrática, de consolidar a democracia burguesa. Para superar a situação de opressão, própria do "Antigo Regime", e ascender a um tipo de sociedade fundada no contrato social celebrado "livremente" entre os indivíduos, era necessário vencer a barreira da ignorância. Só assim seria possível transformar os súditos em cidadãos, isto é, em indivíduos livres porque esclarecidos, ilustrados. Como realizar essa tarefa? Por meio do ensino. A escola é erigida no grande instrumento para converter os súditos em cidadãos, "redimindo os homens de seu duplo pecado histórico: a ignorância, miséria moral, e a opressão, miséria política" (ZANOTTI, 1972, pp. 22-23).

Nesse quadro, a causa da marginalidade é identificada com a ignorância. É marginalizado da nova sociedade quem não é esclarecido. A escola surge como um antídoto à ignorância, logo, um instrumento para equacionar o problema da marginalidade. Seu papel é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente.

O mestre-escola será o artífice dessa grande obra. A escola organiza-se como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos.

À teoria pedagógica acima indicada correspondia determinada maneira de organizar a escola. Como as iniciativas cabiam ao professor, o essencial era contar com um professor razoavelmente bem preparado. Assim, as escolas eram organizadas na forma de classes, cada uma contando com um professor que expunha as lições, que os alunos seguiam atentamente, e aplicava os exercícios, que os alunos deveriam realizar disciplinadamente.

Ao entusiasmo dos primeiros tempos suscitado pelo tipo de escola anteriormente descrito de forma simplificada, sucedeu progressivamente uma crescente decepção. A referida escola, além de não conseguir realizar seu desiderato de universalização (nem todos nela ingressavam e mesmo os que ingressavam nem sempre eram bem-sucedidos) ainda teve de curvar-se ante o fato de que nem todos os bem-sucedidos se ajustavam ao tipo de sociedade que se queria consolidar. Começaram, então, a se avolumar as críticas a essa teoria da educação e a essa escola que passa a ser chamada de Escola Tradicional.

2.2. A Pedagogia Nova

As críticas à pedagogia tradicional formuladas a partir do final do século XIX foram, aos poucos, dando origem a uma outra teoria da educação. Esta teoria mantinha a crença no poder da escola e em sua função de equalização social. Portanto, as esperanças de que se pudesse corrigir a distorção expressa no fenômeno da marginalidade, por meio da escola, ficaram de pé. Se a escola não vinha cumprindo essa função, tal fato se devia a que o tipo de escola implantado - a Escola Tradicional - se revelara inadequado. Toma corpo, então, um amplo movimento de reforma, cuja expressão mais típica ficou conhecida sob o nome de "escolanovismo". Tal movimento tem como ponto de partida a Escola Tradicional já implantada segundo as diretrizes consubstanciadas na teoria da educação que ficou conhecida como pedagogia tradicional. A pedagogia nova começa, pois, por efetuar a crítica da pedagogia tradicional, esboçando uma nova maneira de interpretar a educação e ensaiando implantá-la, primeiro, por intermédio

de experiências restritas; depois, advogando sua generalização no âmbito dos sistemas escolares.

Segundo essa nova teoria, a marginalidade deixa de ser vista predominantemente sob o ângulo da ignorância, isto é, o não domínio de conhecimentos. O marginalizado já não é, propriamente, o ignorante, mas o rejeitado. Alguém está integrado não quando é ilustrado, mas quando se sente aceito pelo grupo e, por meio dele, pela sociedade em seu conjunto. É interessante notar que alguns dos principais representantes da pedagogia nova se converteram à pedagogia a partir da preocupação com os "anormais" (ver, por exemplo, Decroly e Montessori). A partir das experiências levadas a efeito com crianças "anormais" é que se pretendeu generalizar procedimentos pedagógicos para o conjunto do sistema escolar. Nota-se, então, uma espécie de biopsicologização da sociedade, da educação e da escola. Ao conceito de "anormalidade biológica" construído a partir da constatação de deficiências neurofisiológicas se acrescenta o conceito de "anormalidade psíquica" detectada por testes de inteligência, de personalidade etc., que começam a se multiplicar. Forja-se, então, uma pedagogia que advoga um tratamento diferencial a partir da "descoberta" das diferenças individuais. Eis a "grande descoberta": os homens são essencialmente diferentes; não se repetem; cada indivíduo é único. Portanto, a marginalidade não pode ser explicada pelas diferenças entre os homens, quaisquer que elas sejam: não apenas diferenças de cor, de raça, de credo ou de classe, o que já era defendido pela pedagogia tradicional; mas também diferenças no domínio do conhecimento, na participação do saber, no desempenho cognitivo. Marginalizados são os "anormais", isto é, os desajustados e inadaptados de todos os matizes. Mas a "anormalidade" não é algo, em si, negativo; ela é, simplesmente, uma diferença. Portanto, podemos concluir, ainda que isto pareça paradoxal, que a anormalidade é um fenômeno normal. Não é, pois, suficiente para caracterizar a marginalidade, a qual está marcada pela inadaptação ou desajustamento, fenômenos associados ao sentimento de rejeição. A educação, como fator de equalização social, será um instrumento de correção da marginalidade na medida em que cumprir a função de ajustar, de adaptar os indivíduos à sociedade, incutindo neles o sentimento de aceitação dos demais e pelos demais. A educação será um instrumento de correção da marginalidade na medida em que contribuir para a constituição de uma sociedade cujos membros, não importam as diferenças de quaisquer tipos, aceitem-se mutuamente e respeitem-se na sua individualidade específica.

Compreende-se, então, que essa maneira de entender a educação, por referência à pedagogia tradicional, tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretivismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender.

Para funcionar de acordo com a concepção anteriormente exposta, obviamente a organização escolar teria que passar por uma sensível reformulação. Assim, em lugar de classes confiadas a professores que dominavam as grandes áreas do conhecimento, revelando-se capazes de colocar os alunos em contato com os grandes textos que eram tomados como modelos a serem imitados e progressivamente assimilados pelos alunos, a escola deveria agrupar os alunos segundo áreas de interesses decorrentes de sua atividade livre. O professor agiria como um estimulador e orientador da aprendizagem cuja iniciativa principal caberia aos próprios alunos. Tal aprendizagem seria uma decorrência espontânea do ambiente estimulante e da relação viva que se estabeleceria entre os alunos e entre estes e o professor. Para tanto, cada professor teria de trabalhar com pequenos grupos de alunos, sem o que a relação interpessoal, essência da atividade educativa, ficaria dificultada; e num ambiente estimulante, portanto, dotado de materiais didáticos ricos, biblioteca de classe etc. Em suma, a feição das escolas mudaria seu aspecto sombrio, disciplinado, silencioso e de paredes opacas, assumindo um ar alegre, movimentado, barulhento e multicolorido.

O tipo de escola acima descrito não conseguiu, entretanto, alterar significativamente o panorama organizacional dos sistemas escolares. Isso porque, além de outras razões, implicava custos bem mais elevados do que aqueles da Escola Tradicional. Com isso, a "Escola Nova" organizou-se basicamente na forma de escolas experimentais ou como núcleos raros, muito bem equipados e circunscritos a pequenos grupos de elite. No entanto, o ideário escolanovista, tendo sido amplamente difundido, penetrou nas cabeças dos educadores acabando por gerar conseqüências também nas

amplas redes escolares oficiais organizadas na forma tradicional. Cumpre assinalar que tais conseqüências foram mais negativas que positivas uma vez que, provocando o afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos, acabou a absorção do escolanovismo pelos professores por rebaixar o nível do ensino destinado às camadas populares, as quais muito freqüentemente têm na escola o único meio de acesso ao conhecimento elaborado. Em contrapartida, a "Escola Nova" aprimorou a qualidade do ensino destinado às elites.

Vê-se, assim, que paradoxalmente, em lugar de resolver o problema da marginalidade, a "Escola Nova" o agravou. Com efeito, ao enfatizar a "qualidade do ensino" ela deslocou o eixo de preocupação do âmbito político (relativo à sociedade em seu conjunto) para o âmbito técnico-pedagógico (relativo ao interior da escola), cumprindo ao mesmo tempo uma dupla função: manter a expansão da escola em limites suportáveis pelos interesses dominantes e desenvolver um tipo de ensino adequado a esses interesses. É a esse fenômeno que denominei de "mecanismo de recomposição da hegemonia da classe dominante" (Saviani, 1980).

Cabe assinalar que o papel da "Escola Nova" previamente descrito manifestou-se mais nitidamente no caso da América Latina. Em verdade, na maioria dos países dessa região os sistemas de ensino começaram a assumir feição mais nítida já no século XX, quando o escolanovismo estava largamente disseminado na Europa e principalmente nos Estados Unidos, não deixando, em conseqüência, de influenciar o pensamento pedagógico latino-americano. Portanto, a disseminação das escolas efetuada segundo os moldes tradicionais não deixou de ser de alguma forma perturbada pela propagação do ideário da pedagogia nova, já que esse ideário ao mesmo tempo que procurava evidenciar as "deficiências" da escola tradicional, dava força à idéia segundo a qual é melhor uma boa escola para poucos do que uma escola deficiente para muitos.

2.3. A Pedagogia Tecnicista

Ao findar a primeira metade do século XX, o escolanovismo apresentava sinais visíveis de exaustão. As esperanças depositadas na reforma da escola resultaram frustadas. Um sentimento de desilusão começava a se alastrar nos meios educacionais. A pedagogia nova, ao mesmo tempo que se tornava

dominante como concepção teórica - a tal ponto que se tornou senso comum o entendimento segundo o qual a pedagogia nova é portadora de todas as virtudes e de nenhum vício, ao passo que a pedagogia tradicional é portadora de todos os vícios e de nenhuma virtude —, na prática revelou-se ineficaz em face da questão da marginalidade. Assim, de um lado surgiam tentativas de desenvolver uma espécie de "Escola Nova Popular", cujos exemplos mais significativos são as pedagogias de Freinet e de Paulo Freire; de outro lado, radicalizava-se a preocupação com os métodos pedagógicos presentes no escolanovismo que acaba por desembocar na eficiência instrumental. Articula-se aqui uma nova teoria educacional: a pedagogia tecnicista.

A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico. Com efeito, se no artesanato o trabalho era subjetivo, isto é, os instrumentos de trabalho eram dispostos em função do trabalhador e este dispunha deles segundo seus desígnios, na produção fabril essa relação é invertida. Aqui, é o trabalhador que deve se adaptar ao processo de trabalho, já que este foi objetivado e organizado na forma parcelada. Nessas condições, o trabalhador ocupa seu posto na linha de montagem e executa determinada parcela do trabalho necessário para produzir determinados objetos. O produto é, pois, uma decorrência da forma como é organizado o processo. O concurso das ações de diferentes sujeitos produz assim um resultado com o qual nenhum dos sujeitos se identifica e que, ao contrário, lhes é estranho.

O fenômeno acima mencionado ajuda-nos a entender a tendência que se esboçou com o advento daquilo que estou chamando de "pedagogia tecnicista". Buscou-se planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. Para tanto, era mister operacionalizar os objetivos e, pelo menos em certos aspectos, mecanizar o processo. Daí a proliferação de propostas pedagógicas tais como o enfoque sistêmico, o microensino, o telensino, a instrução programada, as máquinas de ensinar etc. Daí também o parcelamento do trabalho pedagógico com a especialização de funções, postulando-se a introdução no sistema de ensino de técnicos dos mais diferentes matizes. Daí, enfim, a padronização do sistema de ensino a partir

de esquemas de planejamento previamente formulados aos quais devem se ajustar as diferentes modalidades de disciplinas e práticas pedagógicas.

Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor - que era, ao mesmo tempo, o sujeito do processo, o elemento decisivo e decisório - e se na pedagogia nova a iniciativa desloca-se para o aluno - situando-se o nervo da ação educativa na relação professor-aluno, portanto, relação interpessoal, intersubjetiva -, na pedagogia tecnicista, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção.

Cumpre notar que, embora a pedagogia nova também dê grande importância aos meios, há, porém, uma diferença fundamental: enquanto na pedagogia nova os meios são dispostos em função da relação professor-aluno, estando, pois, a serviço dessa relação, na pedagogia tecnicista a situação inverte-se. Enquanto na pedagogia nova são os professores e alunos que decidem se utilizam ou não determinados meios, bem como quando e como o farão, na pedagogia tecnicista dir-se-ia que é o processo que define o que professores e alunos devem fazer e, assim também, quando e como o farão.

Compreende-se, então, que para a pedagogia tecnicista a marginalidade não será identificada com a ignorância nem será detectada a partir do sentimento de rejeição. Marginalizado será o incompetente (no sentido técnico da palavra), isto é, o ineficiente e improdutivo. A educação estará contribuindo para superar o problema da marginalidade na medida em que formar indivíduos eficientes, isto é, aptos a dar sua parcela de contribuição para o aumento da produtividade da sociedade. Assim, estará ela cumprindo sua função de equalização social. Nesse contexto teórico, a equalização social é identificada com o equilíbrio do sistema (no sentido do enfoque sistêmico). A marginalidade, isto é, a ineficiência e improdutividade, constitui-se numa ameaça à estabilidade do sistema. Como este comporta múltiplas funções, às quais correspondem determinadas ocupações, e como essas diferentes funções são interdependentes, de tal modo que a ineficiência no desempenho de uma delas afeta as demais e, em conseqüência, todo o sistema,

cabe à educação proporcionar um eficiente treinamento para a execução das múltiplas tarefas demandadas continuamente pelo sistema social. A educação será concebida, pois, como um subsistema, cujo funcionamento eficaz é essencial ao equilíbrio do sistema social de que faz parte. Sua base de sustentação teórica desloca-se para a psicologia behaviorista, a engenharia comportamental, a ergonomia, informática, cibernética, que têm em comum a inspiração filosófica neopositivista e o método funcionalista. Do ponto de vista pedagógico, conclui-se que, se para a pedagogia tradicional a questão central é aprender e para a pedagogia nova, aprender a aprender, para a pedagogia tecnicista o que importa é aprender a fazer.

À teoria pedagógica acima exposta corresponde uma reorganização das escolas que passam por um crescente processo de burocratização. Com efeito, acreditava-se que o processo se racionalizava na medida em que se agisse planificadamente. Para tanto, era mister baixar instruções minuciosas sobre como proceder com vistas a que os diferentes agentes cumprissem cada qual as tarefas específicas acometidas a cada um no amplo espectro em que se fragmentou o ato pedagógico. O controle seria feito basicamente pelo preenchimento de formulários. O magistério passou, então, a ser submetido a um pesado e sufocante ritual, com resultados visivelmente negativos. Na verdade, a pedagogia tecnicista, ao ensaiar transpor para a escola a forma de funcionamento do sistema fabril, perdeu de vista a especificidade da educação, ignorando que a articulação entre escola e processo produtivo se dá de modo indireto e por meio de complexas mediações. Além do mais, na prática educativa, a orientação tecnicista cruzou com as condições tradicionais predominantes nas escolas bem como com a influência da pedagogia nova que exerceu poderoso atrativo sobre os educadores. Nessas condições, a pedagogia tecnicista acabou por contribuir para aumentar o caos no campo educativo, gerando tal nível de descontinuidade, de heterogeneidade e de fragmentação, que praticamente inviabiliza o trabalho pedagógico. Com isso, o problema da marginalidade só tendeu a se agravar: o conteúdo do ensino tornou-se ainda mais rarefeito e a relativa ampliação das vagas tornou-se irrelevante em face dos altos índices de evasão e repetência.

A situação descrita afetou particularmente a América Latina já que desviou das atividades-fim para as atividades-meio parcela considerável dos recursos sabidamente escassos destinados à educação. Sabe-se, ainda, que boa parte dos programas internacionais de implantação de tecnologias de

ensino nesses países tinham por detrás outros interesses como, por exemplo, a venda de artefatos tecnológicos obsoletos aos países subdesenvolvidos (cf. Mattelart, 1976 e s.d.).

3. AS TEORIAS CRÍTICO-REPRODUTIVISTAS

Como já assinalei, o primeiro grupo de teorias concebe a marginalidade como um desvio, tendo a educação por função a correção desse desvio. A marginalidade é vista como um problema social e a educação, que dispõe de autonomia em relação à sociedade, estaria, por esta razão, capacitada a intervir eficazmente na sociedade, transformando-a, tornando-a melhor, corrigindo as injustiças; em suma, promovendo a equalização social. Essas teorias consideram, pois, apenas a ação da educação sobre a sociedade. Porque desconhecem as determinações sociais do fenômeno educativo, eu as denominei de "teorias não-críticas". Inversamente, as teorias do segundo grupo - que passarei a examinar - são críticas, uma vez que postulam não ser possível compreender a educação senão a partir dos seus condicionantes sociais. Há, pois, nessas teorias uma cabal percepção da dependência da educação em relação à sociedade. Entretanto, como na análise que desenvolvem chegam invariavelmente à conclusão de que a função própria da educação consiste na reprodução da sociedade em que ela se insere, bem merecem a denominação de "teorias crítico-reprodutivistas". Tais teorias contam com um razoável número de representantes e manifestam-se em diferentes versões. Há, por exemplo, os chamados "radicais americanos", cujos principais representantes são Bowles e Gintis, com o livro *Schooling in Capitalist America* (1976), que podem ser classificados nesse grupo de teorias. Tais autores consideram que a escola tinha, nas origens, uma função equalizadora, mas que atualmente se torna cada vez mais discriminadora e repressiva. Todas, as reformas escolares fracassaram, tornando cada vez mais evidente o papel que a escola desempenha: reproduzir a sociedade de classes e reforçar o modo de produção capitalista.

Em que pesem as diferentes manifestações, considero que, no âmbito desse grupo, as teorias que tiveram maior repercussão e que alcançaram um maior nível de elaboração são as seguintes:

a) "teoria do sistema de ensino como violência simbólica";
b) "teoria da escola como aparelho ideológico de Estado (AIE)";
c) "teoria da escola dualista".

A seguir comentarei brevemente cada uma delas.

3.1. Teoria do Sistema de Ensino como Violência Simbólica

Esta teoria está desenvolvida na obra A *Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino,* de p. Bourdieu e J. C. Passeron (1975). A obra é constituída de dois livros. No livro I, "Fundamentos de uma teoria da violência simbólica", a teoria é sistematizada num corpo de proposições logicamente articuladas segundo um esquema analítico-dedutivo. O livro II expõe os resultados de uma pesquisa empírica levada a cabo pelos autores no sistema escolar francês em um de seus segmentos, qual seja, a Faculdade de Letras. Como as análises do livro II podem ser consideradas como aplicações a um caso historicamente determinado dos princípios gerais enunciados no livro I, ainda que tenham servido, ao mesmo tempo, como ponto de partida para a construção dos princípios do livro I, minha exposição se limitará ao conteúdo do livro I.

O arcabouço do livro I constitui, mais do que uma sociologia da educação, uma "sócio-lógica" da educação. Isto porque não se trata de uma análise da educação como fato social, mas da explicitação das condições lógicas de possibilidade de toda e qualquer educação para toda e qualquer sociedade de toda e qualquer época ou lugar. Trata-se de uma teoria axiomática que se desdobra dedutivamente dos princípios universais para os enunciados analíticos de suas conseqüências particulares. Por isso, cada grupo de proposições começa sempre por um enunciado universal (todo poder de violência simbólica..., toda ação pedagógica etc.) e termina por uma aplicação particular, expressa pela fórmula "uma formação social determinada...". Vale notar que, no intuito de preservar a validade universal da teoria, os autores têm o cuidado de utilizar sempre a expressão "grupos ou classes", jamais se referindo apenas às classes simplesmente; o que indica que a validade da teoria não pretende se circunscrever apenas às sociedades de classes, mas se estende também às sociedades sem classes que porventura tenham existido ou venham a existir. Em suma, o axioma fundamental (proposição

zero), que enuncia a teoria geral da violência simbólica, aplica-se ao sistema de ensino que é definido como uma modalidade específica de violência simbólica (proposições de grau 4), por meio de proposições intermediárias que tratam, sucessivamente, da ação pedagógica (proposições de grau 1), da autoridade pedagógica (proposições de grau 2) e do trabalho pedagógico (proposições de grau 3).

Por que violência simbólica? Os autores tomam como ponto de partida que toda e qualquer sociedade estrutura-se como um sistema de relações de força material entre grupos ou classes. Sobre a base da força material e sob sua determinação, erige-se um sistema de relações de força simbólica cujo papel é reforçar, por dissimulação, as relações de força material. É essa a idéia central contida no axioma fundamental da teoria. Senão vejamos o seu enunciado: "Todo poder de violência simbólica, isto é, todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força" (Bourdieu & Passeron, 1975, p. 19).

Vê-se que o reforço da violência material se dá pela sua conversão ao plano simbólico em que se produz e reproduz o reconhecimento da dominação e de sua legitimidade pelo desconhecimento (dissimulação) de seu caráter de violência explícita. Assim, à violência material (dominação econômica) exercida pelos grupos ou classes dominantes sobre os grupos ou classes dominados corresponde a violência simbólica (dominação cultural).

A violência simbólica manifesta-se de múltiplas formas: formação da opinião pública pelos meios de comunicação de massa, jornais etc.; pregação religiosa; atividade artística e literária; propaganda e moda; educação familiar etc. No entanto, na obra em questão, o objetivo de Bourdieu e Passeron é a ação pedagógica institucionalizada, isto é, o sistema escolar. Daí o subtítulo da obra: "elementos para uma teoria do sistema de ensino". Para isso, partindo, como já disse, da teoria geral da violência simbólica, buscam explicitar a ação pedagógica (AP) como imposição arbitrária da cultura (também arbitrária) dos grupos ou classes dominantes aos grupos ou classes dominados. Essa imposição, para se exercer, implica necessariamente a autoridade pedagógica (AuP), isto é, um "poder arbitrário de imposição que, só pelo fato de ser desconhecido como tal, se encontra objetivamente reconhecido como autoridade legítima" (idem, p. 27).

A referida ação pedagógica que se exerce pela autoridade pedagógica (AuP) realiza-se pelo trabalho pedagógico (TP) entendido:

> [...] como trabalho de inculcação que deve durar o bastante para produzir uma formação durável; isto é, um *habitus* como produto da interiorização dos princípios de um arbitrário cultural capaz de perpetuar-se após a cessação da ação pedagógica (AP) e por isso de perpetuar nas práticas os princípios do arbitrário interiorizado [idem, p. 44].

Para a compreensão do sistema de ensino, é de fundamental importância a distinção entre trabalho pedagógico (TP) primário (educação familiar) e trabalho pedagógico secundário, cuja forma institucionalizada é o trabalho escolar (TE). Como os autores indicam no "escolio" dá proposição 1,

> [...] reservou-se a seu momento lógico (proposições de grau 4) a especificação das formas e dos efeitos de uma ação pedagógica que se exerce no quadro de uma instituição escolar; é somente na última proposição (4.3) que se encontra caracterizada expressamente a AP escolar que reproduz a cultura dominante, contribuindo desse modo para reproduzir a estrutura das relações de força, numa formação social onde o sistema de ensino dominante tende a assegurar-se do monopólio da violência simbólica legítima [idem, pp. 20-21].

A proposição 4.3 sintetiza de modo exaustivo, o conjunto da teoria do sistema de ensino como violência simbólica. Vale a pena, então, apesar de sua extensão, transcrevê-la integralmente:

> Numa formação social determinada, o SE [sistema de ensino] dominante pode constituir o TP dominante como TE sem que os que o exercem como os que a ele se submetem cessem de desconhecer sua dependência relativa às relações de força constitutivas da formação social em que ele se exerce, porque ele produz e reproduz, pelos meios próprios da instituição, as condições necessárias ao exercício de sua função interna de inculcação, que são ao mesmo tempo as condições suficientes da realização de sua função externa de reprodução da cultura legítima e de sua contribuição correlativa à reprodução das relações de força; e porque, só pelo fato de que existe e subsiste como instituição, ele

> implica as condições institucionais do desconhecimento da violência simbólica que exerce, isto é, porque os meios institucionais dos quais dispõe enquanto instituição relativamente autônoma, detentora do monopólio do exercício legítimo da violência simbólica, estão predispostos a servir também, sob a aparência da neutralidade, os grupos ou classes dos quais ele reproduz o arbitrário cultural (dependência pela independência) [idem, p. 75].

Portanto, a teoria não deixa margem a dúvidas. A função da educação é a de reprodução das desigualdades sociais. Pela reprodução cultural, ela contribui especificamente para a reprodução social.

Como interpretar, nesse quadro, o fenômeno da marginalidade? De acordo com essa teoria, marginalizados são os grupos ou classes dominados. Marginalizados socialmente porque não possuem força material (capital econômico) e marginalizados culturalmente porque não possuem força simbólica (capital cultural). E a educação, longe de ser um fator de superação da marginalidade, constitui um elemento reforçador da mesma.

Eis a função logicamente necessária da educação. Não há outra alternativa. Toda tentativa de utilizá-la como instrumento de superação da marginalidade não é apenas uma ilusão. É a forma pela qual ela dissimula e, por isso, cumpre eficazmente a sua função de marginalização. Todos os esforços, ainda que oriundos dos grupos ou classes dominados, reverte sempre no reforço dos interesses dominantes:

> É pela mediação desse efeito de dominação da AP dominante que as diferentes AP que se exercem nos diferentes grupos ou classes colaboram objetiva e indiretamente na dominação das classes dominantes (inculcação pelas AP dominadas de conhecimentos ou de maneiras, dos quais a AP dominante define o valor sobre o mercado econômico ou simbólico) [idem, p. 22].

Eis por que Snyders resumiu sua crítica a essa teoria na seguinte frase: "Bourdieu-Passeron ou a luta de classes impossível" (Snyders, 1977, p. 287). De fato, à luz da teoria da violência simbólica, a classe dominante exerce um poder de tal modo absoluto que se torna inviável qualquer reação por parte da classe dominada. A luta de classes resulta, pois, impossível.

3.2. Teoria da Escola como Aparelho Ideológico de Estado (AIE)

Ao analisar a reprodução das condições de produção que implica a reprodução das forças produtivas e das relações de produção existentes, Althusser é levado a distinguir no Estado os Aparelhos Repressivos de Estado (o governo, a administração, o exército, a polícia, os tribunais, as prisões etc.) e os Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE) que ele enumera provisoriamente, da seguinte forma:

> - AIE religioso (o sistema das diferentes Igrejas);
> - AIE escolar (o sistema das diferentes escolas públicas e particulares);
> - AIE familiar;
> - AIE jurídico;
> - AIE político (o sistema político de que fazem parte os diferentes partidos);
> - AIE sindical;
> - AIE da informação (imprensa, rádio-televisão etc.);
> - AIE cultural (Letras, Belas-Artes, desportos etc.)
>
> (ALTHUSSER, s.d., pp. 43-44).

A distinção entre ambos assenta no fato de que o Aparelho Repressivo de Estado funciona massivamente pela violência e secundariamente pela ideologia enquanto, inversamente, os Aparelhos Ideológicos de Estado funcionam massivamente pela ideologia e secundariamente pela repressão (idem, pp. 46-47).

O conceito "Aparelho Ideológico de Estado" deriva da tese segundo a qual "a ideologia tem uma existência material". Isto significa dizer que a ideologia existe sempre radicada em práticas materiais reguladas por rituais materiais definidos por instituições materiais (idem, pp. 88-89).

Em suma, a ideologia materializa-se em aparelhos: os aparelhos ideológicos de Estado.

A partir desses instrumentos conceituais, Althusser (idem, p. 60) avança a tese segundo a qual:

> [...] o Aparelho Ideológico de Estado que foi colocado em posição *dominante* nas formações capitalistas maduras, após uma violenta luta de classes política

> e ideológica contra o antigo Aparelho Ideológico de Estado dominante, é o *Aparelho Ideológico Escolar.*

Como AIE dominante, vale dizer que a escola constitui o instrumento mais acabado de reprodução das relações de produção de tipo capitalista. Para isso, ela toma a si todas as crianças de todas as classes sociais e inculca-lhes durante anos a fio de audiência obrigatória "saberes práticos" envolvidos na ideologia dominante (idem, p. 64).

Uma grande parte (operários e camponeses) cumpre a escolaridade básica e é introduzida no processo produtivo. Outros avançam no processo de escolarização, mas acabam por interrompê-lo passando a integrar os quadros médios, os "pequeno-burgueses de toda a espécie" (idem, p. 65).

Uma pequena parte, enfim, atinge o vértice da pirâmide escolar. Estes vão ocupar os postos próprios dos "agentes da exploração" (no sistema produtivo), dos "agentes da repressão" (nos Aparelhos Repressivos de Estado) e dos "profissionais da ideologia" (nos Aparelhos Ideológicos de Estado) (idem, ibidem).

Em todos os casos, trata-se de reproduzir as relações de exploração capitalista. Nas palavras de Althusser (idem, p. 66):

> [...] é através da aprendizagem de alguns saberes práticos *(savoir-faire)* envolvidos na inculcação massiva da ideologia da classe dominante, que são em grande parte reproduzidas as *relações de produção* de uma formação social capitalista, isto é, as relações de explorados com exploradores e de exploradores com explorados.

Nesse contexto, como se coloca o problema da marginalidade? O fenômeno da marginalidade inscreve-se no próprio seio das relações de produção capitalista que se funda na expropriação dos trabalhadores pelos capitalistas. Marginalizada é, pois, a classe trabalhadora. O AIE escolar, em lugar de instrumento de equalização social, constitui um mecanismo construído pela burguesia para garantir e perpetuar seus interesses. Se as teorias do primeiro grupo (por isso elas bem merecem ser chamadas de não críticas) desconhecem essas determinações objetivas e imaginam que a escola possa cumprir o papel de correção da marginalidade, isso se deve simplesmente ao fato de que aquelas teorias são ideológicas, isto é, dissimulam, para reproduzi-las, as condições de marginalidade em que vivem as camadas trabalhadoras.

No entanto, diferentemente de Bourdieu e Passeron, Althusser (idem, p. 49) não nega a luta de classes. Ao contrário, chega mesmo a afirmar que "os AIE podem ser não só o *alvo* mas também o *local* da luta de classes e por vezes de formas renhidas da luta de classes".

Entretanto, quando descreve o funcionamento do AIE escolar, a luta de classes fica praticamente diluída, tal o peso que adquire aí a dominação burguesa. Eu diria, então, que a luta de classes resulta nesse caso heróica, mas inglória, já que sem nenhuma chance de êxito. O parágrafo um tanto longo que me permito transcrever, fundamenta essa conclusão:

> Peço desculpas aos professores que, em condições terríveis, tentam voltar contra a ideologia, contra o sistema e contra as práticas em que este os encerra, as armas que podem encontrar na história e no saber que "ensinam". Em certa medida são heróis. Mas são raros, e quantos (a maioria) não têm sequer um vislumbre de dúvida quanto ao "trabalho" que o sistema (que os ultrapassa e esmaga) os obriga a fazer, pior, dedicam-se inteiramente e em toda a consciência à realização desse trabalho (os famosos métodos novos!). Têm tão poucas dúvidas, que contribuem até pelo seu devotamente a manter e a alimentar a representação ideológica da Escola que a torna hoje tão "natural", indispensável-útil e até benfazeja aos nossos contemporâneos, quanto a Igreja era "natural", indispensável e generosa para os nossos antepassados de há séculos [idem, pp. 67-68].

3.3. Teoria da Escola Dualista

Essa teoria foi elaborada por C. Baudelot e R. Establet e exposta no livro *L'École Capitaliste en France* (1971). Chamo de "teoria da escola dualista", porque os autores se empenham em mostrar que a escola, em que pese a aparência unitária e unificadora, é uma escola dividida em duas (e não mais do que duas) grandes redes, as quais correspondem à divisão da sociedade capitalista em duas classes fundamentais: a burguesia e o proletariado.

Os autores procedem de modo didático, enunciando preliminarmente as teses básicas que sucessivamente passam a demonstrar. Assim, na primeira parte, após dissipar as "ilusões da unidade da escola" formulam seis proposições fundamentais que passarão a demonstrar ao longo da obra:

1. Existe uma rede de escolarização que chamaremos rede secundária-superior (rede S.S.).
2. Existe uma rede de escolarização que chamaremos rede primária profissional (rede P.P.).
3. Não existe terceira rede.
4. Estas duas redes constituem, pelas relações que as definem, o aparelho escolar capitalista. Este aparelho é um aparelho *ideológico* do Estado capitalista.
5. Enquanto tal, este aparelho *contribui, pela parte que lhe cabe*, a reproduzir as relações de produção capitalistas, quer dizer, em definitivo a divisão da sociedade em classes, em proveito da classe dominante.
6. É a divisão da sociedade em classes antagonistas que explica em última instância não somente a *existência* das duas redes, mas ainda (o que as define como tais) os *mecanismos* de seu funcionamento, suas causas e seus efeitos [BALDELOT & ESTABLET, 1971, p. 42].

Por meio de minuciosa análise estatística, os autores empenham-se em demonstrar, na segunda parte, as três primeiras proposições, isto é, a existência de apenas duas redes de escolarização: as redes PP e SS. A quarta proposição é objeto das terceira e quarta partes; na terceira parte procura-se pôr em evidência que "é a mesma ideologia dominante que é imposta a todos os alunos sob formas necessariamente incompatíveis"; na quarta parte demonstra-se que a divisão em duas redes atravessa o aparelho escolar em seu conjunto, portanto, desde a escola primária, contrariamente às aparências de unidade da escola primária. Mais do que isso, afirmam os autores que "é na escola primária que o essencial de tudo o que concerne ao aparelho escolar capitalista se realiza". Finalmente, a quinta parte é dedicada à demonstração das duas últimas proposições, evidenciando, então, que "o aparelho escolar, com suas duas redes opostas, contribui para reproduzir as relações sociais de produção capitalista" (idem, p. 47).

Importa reter que, nesta teoria, é retomado o conceito de Althusser ("Aparelho Ideológico de Estado") definindo-se o aparelho escolar como "unidade contraditória de duas redes de escolarização" (idem, p. 281).

Como aparelho ideológico, a escola cumpre duas funções básicas: contribui para a formação da força de trabalho e para a inculcação da ideologia burguesa. Cumpre assinalar, porém, que não se trata de duas funções

separadas. Pelo mecanismo das práticas escolares, a formação da força de trabalho dá-se no próprio processo de inculcação ideológica. Mais do que isso: todas as práticas escolares, ainda que contenham elementos que implicam um saber objetivo (e não poderia deixar de conter, já que sem isso a escola não contribuiria para a reprodução das relações de produção), são práticas de inculcação ideológica. A escola é, pois, um aparelho ideológico, isto é, o aspecto ideológico é dominante e comanda o funcionamento do aparelho escolar em seu conjunto. Conseqüentemente, a função precípua da escola é a inculcação da ideologia burguesa. Isto é feito de duas formas concomitantes: em primeiro lugar, a inculcação explícita da ideologia burguesa; em segundo lugar, o recalcamento, a sujeição e o disfarce da ideologia proletária.

Vê-se, assim, a especificidade dessa teoria. Ela admite a existência da ideologia do proletariado. Considera, porém, que tal ideologia tem origem e existência *fora* da escola, isto é, nas massas operárias e em suas organizações. A escola é um aparelho ideológico *da burguesia* e a serviço de seus interesses. O parágrafo abaixo transcrito é extremamente esclarecedor a respeito:

> A contradição principal existe brutalmente *fora* da escola sob a forma de uma luta que opõe a burguesia ao proletariado: ela se trava nas relações de produção, que são relações de exploração. Como aparelho ideológico de Estado, a escola é um instrumento da luta de classes ideológica do Estado burguês, onde o Estado burguês persegue objetivos *exteriores* à escola (ela não é senão um instrumento destinado a esses fins). A luta ideológica conduzida pelo Estado burguês na escola visa à *ideologia proletária* que existe fora da escola nas massas operárias e suas organizações. A ideologia proletária não está *presente em pessoa* na escola, mas apenas sob a forma de alguns de seus efeitos que se apresentam como resistências: entretanto, inclusive por meio dessas resistências, é ela própria que é *visada no horizonte* pelas práticas de inculcação ideológica burguesa e pequeno-burguesa [idem, p. 280].

No quadro da "teoria da escola dualista" o papel da escola não é, então, o de simplesmente reforçar e legitimar a marginalidade que é produzida socialmente. Considerando-se que o proletariado dispõe de uma força autônoma e forja na prática da luta de classes suas próprias organizações e sua própria ideologia, a escola tem por missão *impedir* o desenvolvimento da ideologia

do proletariado e a luta revolucionária. Para isso ela é organizada pela burguesia como um aparelho separado da produção. Conseqüentemente, não cabe dizer que a escola qualifica diferentemente o trabalho intelectual e o trabalho manual. Cabe, isto sim, dizer que ela qualifica o trabalho intelectual e desqualifica o trabalho manual, sujeitando o proletariado à ideologia burguesa sob um disfarce pequeno-burguês. Assim, pode-se concluir que a escola é ao mesmo tempo um fator de marginalização relativamente à cultura burguesa assim como em relação à cultura proletária. Em face da cultura burguesa, pelo fato de inculcar à massa de operários que tem acesso à rede PP apenas os subprodutos da própria cultura burguesa. Em relação à cultura proletária, pelo fato de recalcá-la, forçando os operários a representarem sua condição nas categorias da ideologia burguesa. Conseqüentemente, a escola, longe de ser um instrumento de equalização social, é duplamente um fator de marginalização: converte os trabalhadores em marginais, não apenas por referência à cultura burguesa, mas também em relação ao próprio movimento proletário, buscando arrancar do seio desse movimento (colocar à margem dele) todos aqueles que ingressam no sistema de ensino.

Pode-se concluir que, se Baudelot e Establet se empenham em compreender a escola no quadro da luta de classes, eles não a encaram, porém, como palco e alvo da luta de classes. Com efeito, entendem que a escola, vista como aparelho ideológico, é um instrumento *da* burguesia na luta ideológica contra o proletariado. A possibilidade de que a escola se constitua num instrumento de luta do proletariado fica descartada. Uma vez que a ideologia proletária adquire sua forma acabada no seio das massas e organizações operárias, não se cogita de utilizar a escola como meio de elaborar e difundir a referida ideologia. Se o proletariado se revela capaz de elaborar, independentemente da escola, sua própria ideologia de um modo tão consistente quanto o faz a burguesia com o auxílio da escola, então, por referência ao aparelho escolar, a luta de classes revela-se inútil. Eis por que Snyders (1977, pp. 338-344) resume sua crítica à teoria da escola dualista com a expressão: "Baudelot-Establet ou a luta de classe inútil".

Ao terminar esse rápido esboço relativo às teorias crítico-reprodutivistas, cumpre assinalar que, obviamente, tais teorias não deixaram de exercer influência na América Latina, tendo alimentado ao longo da década de 1970 uma razoável quantidade de estudos críticos sobre o sistema de ensino. Se tais estudos tiveram o mérito de pôr em evidência o comprometimento da

educação com os interesses dominantes também é certo que contribuíram para disseminar entre os educadores um clima de pessimismo e de desânimo que, evidentemente, só poderia tornar ainda mais remota a possibilidade de articular os sistemas de ensino com os esforços de superação do problema da marginalidade nos países da região.

4. PARA UMA TEORIA CRÍTICA DA EDUCAÇÃO

O leitor terá notado que, quando me referi às teorias não-críticas após expor brevemente o conteúdo de cada uma, procurei mostrar a forma de organização e funcionamento da escola decorrente da proposta pedagógica veiculada pela teoria. Já em relação às teorias crítico-reprodutivas isto não foi feito. Na verdade, essas teorias não contêm uma proposta pedagógica. Elas empenham-se tão-somente em explicar o mecanismo de funcionamento da escola tal como está constituída. Em outros termos, pelo seu caráter reprodutivista, estas teorias consideram que a escola não poderia ser diferente do que é. Empenham-se, pois, em mostrar a necessidade lógica, social e histórica da escola existente na sociedade capitalista, pondo em evidência aquilo que ela desconhece e mascara: seus determinantes materiais.

Em relação à questão da marginalidade, ficamos com o seguinte resultado: enquanto as teorias não-críticas pretendem ingenuamente resolver o problema da marginalidade por meio da escola sem jamais conseguir êxito, as teorias crítico-reprodutivistas explicam a razão do suposto fracasso. Segundo a concepção crítico-reprodutivista, o aparente fracasso é, na verdade, o êxito da escola; aquilo que se julga ser uma disfunção é, antes, a função própria da escola. Com efeito, sendo um instrumento de reprodução das relações de produção, a escola na sociedade capitalista necessariamente reproduz a dominação e exploração. Daí seu caráter segregador e marginalizador. Daí sua natureza seletiva. A impressão que nos fica é que se passou de um poder ilusório para a impotência. Em ambos os casos, a história é sacrificada. No primeiro caso, sacrifica-se a história na idéia em cuja harmonia se pretende anular as contradições do real. No segundo caso, a história é sacrificada na reificação da estrutura social em que as contradições ficam aprisionadas.

O problema permanece em aberto. E pode ser recolocado nos seguintes termos: é possível encarar a escola como uma realidade histórica, isto é, suscetível de ser transformada intencionalmente pela ação humana? Evitemos escorregar para uma posição idealista e voluntarista. Retenhamos da concepção crítico-reprodutivista a importante lição que nos trouxe: a escola é determinada socialmente; a sociedade em que vivemos, fundada no modo de produção capitalista, é dividida em classes com interesses opostos; portanto, a escola sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade. Considerando-se que a classe dominante não tem interesse na transformação histórica da escola (ela está empenhada na preservação de seu domínio, portanto, apenas acionará mecanismos de adaptação que evitem a transformação), segue-se que uma teoria crítica (que não seja reprodutivista) só poderá ser formulada do ponto de vista dos interesses dos dominados. O nosso problema pode, então, ser enunciado da seguinte maneira: é possível articular a escola com os interesses dos dominados? Da perspectiva do tema deste artigo a questão recebe a seguinte formulação: é possível uma teoria da educação que capte criticamente a escola como um instrumento capaz de contribuir para a superação do problema da marginalidade? (Limito-me aqui a afirmar a possibilidade dessa teoria, já que escapa aos objetivos desse artigo o desenvolvimento da mesma.)

Uma teoria do tipo acima enunciado impõe-se a tarefa de superar tanto o poder ilusório (que caracteriza as teorias não-críticas) como a impotência (decorrente das teorias crítico-reprodutivistas), colocando nas mãos dos educadores uma arma de luta capaz de permitir-lhes o exercício de um poder real, ainda que limitado.

No entanto, o caminho é repleto de armadilhas, já que os mecanismos de adaptação acionados periodicamente a partir dos interesses dominantes podem ser confundidos com os anseios da classe dominada. Para evitar esse risco é necessário avançar no sentido de captar a natureza específica da educação, o que nos levará à compreensão das complexas mediações pelas quais se dá sua inserção contraditória na sociedade capitalista. É nessa direção que começa a se desenvolver um promissor esforço de elaboração teórica. O leitor encontrará um esboço dessa teoria no texto "Escola e Democracia II: para além da teoria da curvatura da vara", neste livro.

Do ponto de vista prático, trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das ca-

madas populares. Lutar contra a marginalidade por meio da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais. O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes.

5. *POST-SCRIPTUM*

Os leitores certamente terão estranhado que, ao longo de um texto versando sobre as teorias da educação e o problema da marginalidade, não apareceu uma palavra sequer sobre "teoria da educação compensatória". Tal estranheza parece procedente já que, se há alguma proposta educativa intimamente ligada à questão da marginalidade, esta é a chamada educação compensatória. Com efeito, não é exatamente a situação de marginalidade vivida pelas assim chamadas "crianças carentes" que constitui a razão de ser da educação compensatória? Não é a educação compensatória a estratégia acionada para superar o problema da marginalidade na medida em que propõe nivelar as precondições de aprendizagem pela via da compensação das desvantagens das crianças carentes?

Entretanto, devo dizer que não considero a educação compensatória uma teoria educacional seja no sentido de uma interpretação do fenômeno educativo que acarreta determinada proposta pedagógica (como é o caso das teorias não-críticas), seja no sentido de explicitar os mecanismos que regem a organização e funcionamento da educação explicando, em conseqüência, as suas funções (como é o caso das teorias crítico-reprodutivistas), seja, ainda, no sentido de um esforço para equacionar, pela via da compreensão teórica, a questão prática da contribuição específica da educação no processo de transformação estrutural da sociedade (como será o caso de uma teoria crítica da educação).

A meu ver, a educação compensatória configura uma resposta não-crítica às dificuldades educacionais postas em evidência pelas teorias crítico-reprodutivistas. Assim, uma vez que se acumulavam as evidências de que o fracasso escolar, incidindo predominantemente sobre os alunos socioeconomicamente desfavorecidos, se devia a fatores externos ao funcionamento da

escola, tratava-se, então, de agir sobre esses fatores. Educação compensatória significa, pois, o seguinte: a função básica da educação continua sendo interpretada em termos da equalização social. Entretanto, para que a escola cumpra sua função equalizadora é necessário compensar as deficiências cuja persistência acaba sistematicamente por neutralizar a eficácia da ação pedagógica. Vê-se que não se formula uma nova interpretação da ação pedagógica. Esta continua sendo entendida em termos da pedagogia tradicional, da pedagogia nova ou da pedagogia tecnicista encaradas de forma isolada ou de forma combinada.

O caráter de compensação de deficiências prévias ao processo de escolarização permite-nos compreender a estreita ligação entre educação compensatória e pré-escola. Daí porque a educação compensatória compreende um conjunto de programas destinados a compensar deficiências de diferentes ordens: de saúde e nutrição, familiares, emotivas, cognitivas, motoras, lingüísticas etc. Tais programas acabam colocando sob a responsabilidade da educação uma série de problemas que não são especificamente educacionais, o que significa, na verdade, a persistência da crença ingênua no poder redentor da educação em relação à sociedade. Assim, se a educação se revelou incapaz de redimir a humanidade por meio da ação pedagógica, não se trata de reconhecer seus limites mas alargá-los: atribui-se à educação um conjunto de papéis que no limite abarcam as diferentes modalidades de política social. A conseqüência é a pulverização de esforços e de recursos com resultados praticamente nulos do ponto de vista propriamente educacional.

Essas constatações levaram-me à conclusão de que a própria expressão "educação compensatória" coloca o problema em termos invertidos, isto é, o termo que aparece como substantivo deveria ser o adjetivo e vice-versa. Portanto, se se quer compensar as carências que caracterizariam a situação de marginalidade das crianças das camadas populares, é preciso considerar que há diferentes modalidades de compensação: compensação alimentar, compensação sanitária, compensação afetiva, compensação familiar etc. Nesse quadro, constatada a existência de deficiências especificamente educacionais, caberia falar não em educação compensatória (atribuindo-se à educação a responsabilidade de compensar todo tipo de deficiência), mas em compensação educacional. E aqui fica, finalmente, evidenciada a não-autonomia teórica da "educação compensatória", uma vez que a exigência de tratamento diferenciado, de respeito às diferenças individuais e aos diferentes

ritmos de aprendizagem bem como a ênfase na diversificação metodológica e técnica, no sentido de suprir as carências dos educandos, são preocupações próprias do tipo de teoria denominada neste texto de "pedagogia nova".

No contexto da América Latina, a tendência atualmente em curso (freqüentemente reforçada pelo patrocínio de organismos internacionais) de difusão da educação compensatória com a conseqüente valorização da pré-escola, entendida como mecanismo de solução do problema do fracasso escolar das crianças das camadas trabalhadoras no ensino de primeiro grau, deve ser submetida à crítica. Com efeito, tal tendência acaba por se configurar numa nova forma de contornar o problema em lugar de atacá-lo de frente. Exemplo eloqüente desse desvio é o caso da cidade de São Paulo, onde, após dez anos de merenda escolar, os índices de fracasso escolar na passagem da primeira para a segunda série do primeiro grau, em lugar de diminuir, aumentaram[1] em 6%.

Cumpre não tergiversar. Não se trata de negar a importância dos diferentes programas de *ação* compensatória. Considerá-los, porém, como programas educativos implica um afastamento ainda maior, em lugar da aproximação que se faz necessária em direção à compreensão da natureza específica do fenômeno educativo.

1. Depoimento da secretária de Educação do município de São Paulo em 1983.